

中学校における英文読解指導

—生徒の動機づけと読解方略に焦点をあてて—

前川めぐみ

Megumi MAEKAWA

Teaching English Reading in the Junior High School Classroom :
Focusing on Students' Motivation and Reading Strategies

【 要 旨 】

英文読解に対する学習者の意識は様々であり、個に応じた指導や学習意欲を高める工夫が求められている。4技能の指導・統合を目指す英語教育の中、読むことの指導に費やすことのできる時間は限られており、いかに効果的に生徒のリーディング能力を高めるかということが重要である。本研究では、中学生が英文を読む際のつまずきや意識を調査・分析し、生徒の特性に応じた指導について探った。質問紙調査によるデータ分析により、生徒の意識及び生徒が用いている読解方略が明らかとなった。その後、これらのデータを探索的因子分析を用いて分析することによって、生徒の意識の背景にある8つの因子を特定した。また、階層的クラスター分析によって、生徒を7つのクラスターに分類し、各クラスターの因子ごとの特徴を踏まえた指導の手立てを提案した。

【 キーワード： 指導法 英文読解 中学生 読解方略 質問紙調査 】

I 研究の目的と背景

1 研究の目的

本研究の目的は、中学生が英語を読む際のつまずきや意識、読解方略を調査・分析し、その傾向や英語の能力との関係を明らかにすること、及びこの結果を踏まえ、リーディング能力とともに、読むことに関する生徒の意識を高める指導法を開発することである。

まとまった英文を読むのを苦手とする生徒の背景には、読むことに対する何らかのつまずきがあり、そのつまずきのために、書かれた内容をとらえることが難しいと感じていると思われる。そこで、個々の生徒それぞれのつまずきが何なのか、そして現在どのような読み方をしているのか等を調査し、それに応じた指導の仕方を考えることで、今後の授業改善を図るものとする。

2 研究の背景

(1) 学習指導要領における読むことの位置付け

平成20年の学習指導要領の改訂による中学校外国語科における主な変更点として、授業時間数の増加（週3時間→週4時間）と、指導する語彙数の増加（「900語程度まで」→「1200語程度」へ）が挙げられる。これらの背景には、言語活動の幅を広げ、コミュニケーションを内容的により充実したものにするという趣旨がある。

また、現行の学習指導要領の外国語科における目標は、「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う」となっている。読むことと書くことがコミュニケーション能力の要素として目標

の中に明示されたことにより、コミュニケーション能力を特に「聞くこと」「話すこと」から身につける力ととらえるのではなく、「読むこと」「書くこと」も含めた4技能を総合した力ととらえて英語教育を行っていく方向への転換が行われたとすることができる。さらに、「読むこと」の内容においては、「話の内容や書き手の意見などに対して感想を述べたり賛否やその理由を示したりなどすることができるよう、書かれた内容や考え方などをとらえること」という指導事項が新たに追加された。

このような背景から、「読むこと」に関する指導については、単に書かれている内容の文字通りの意味をとるだけにとどまらず、場面を想像しながら読んだり、内容について自分の考えが構築されるような主体的な読みを目指して、他の技能との関連を意識しながらその充実を図っていく必要があると言える。

(2) アンケートから見た読むことへの生徒の意識

① Benesse 教育開発センターのアンケートから見た中学生の意識

2009年に Benesse 教育研究開発センターが全国の中学2年生を対象に実施した中学校英語に関する基本調査の結果において、「中1の後半に英語を苦手と感じるようになる生徒が最も多い」ことが明らかにされた。また、英語の4技能に対する好感度においても、「読むこと」の割合が他の活動と比較して目立って低いという結果が出ている。これらの回答結果から、中学校に入学してだんだんと文の構造が複雑になってきて、英文も徐々に長くなっていく中1の後半に英語を苦手と感じ始める生徒が多いのではないかと考える。

② 鳥取県内のA中学校でのアンケートから見た生徒の意識

A中学校においても、当時中学3年生を対象に、英語の学習に関するアンケートを、1年次、2年次の終了時に行った。英語の4技能への好感度について4段階で尋ねたところ、「書く」「読む」において否定的な回答をした生徒の割合がそれぞれ、5割以上、4割以上であった。4技能のうち、「読む」と同じ受容型の「聞く」領域との比較においては、音声的な「聞く」の否定的な回答が2割程度であったことを考えると、文字を介しての理解が生徒にとって難しさを感じさせるものとなっていることがうかがえる。また、聞く、話す、書く、

読む、の活動の中で「今の授業にもっと取り入れてほしいものは何か」という質問に対して、「読む」活動を選んだ生徒は一番低く、1割であった。

このようなA中学校の生徒の実態は、Benesseの基本調査から見えた、中学2年生になると読むことが好きではない生徒が他技能に比べて増加するという結果や、中1の後半から英語に対する苦手意識が強くなるという結果と関連する部分がある。生徒たちの中には、英語が好きで得意な生徒もいれば、好きだけれど苦手な生徒、好きではないけれど得意な生徒、好きではなく苦手でもある生徒など、様々な状況の生徒がいる。それらの生徒の英語の能力やつまずき、現在英文を読むときに使っている読解方略、興味関心などを分析し、読むことに対する意欲や能力を高めていくために授業の中でどのような指導ができるのかをこの研究で考察する。

II 先行研究の概観

英語を読む時には、語彙や文法の処理、意味の形成などの下位処理と呼ばれるものと、背景知識を利用して文章の意味を推測していくというような上位処理とが同時に働いて内容理解に至るとされている。そのリーディング能力を構成する要素として、Grabe & Stoller (2002)は、「語彙アクセス」「統語解析」「意味命題形成」「ワーキングメモリの活性化」「理解のテキストモデル形成」「読み手の解釈による状況モデル形成」「背景知識の利用と推測」「実行制御処理」の8つの要素を挙げている。(一定程度の)下位処理の能力は、上位処理の前提となっているので、単語や文法の指導は重要である。しかし、その指導に偏りすぎることなく、それらが読みに活かされるような指導をしていくことや、上位処理の機能が効果的に働くような読み方の指導をすることは、授業を行う上で欠かせない視点である。

読むこととリーディング能力は、互いに切り離せないものであり、人が読む行為を行うときには、必ずリーディング能力が働いている。実際のところ、読むことの指導に関する研究においては、種々のリーディング能力を限られた時間の中で効果的に身に付けさせることが、読むことの指導における大きな目標とされ、認知メカニズム、読解プロセス、読解方略、授業における発問の活用など、多くの研究がなされている。授業における具体的

な指導法も多々提案され、取り組まれてきている中で、自分の指導する生徒たちに適した指導法を開発することが指導者に求められる。そこで、生徒の実態を把握する判断材料として、質問紙による調査によって生徒の特性を見出し、それに応じたリーディング指導について探っていくことは重要であると考え。どのような教材を使ってどのようなリーディング指導を行うかによって、生徒が身に付ける読解方略も変わってくるという大きな責任を教師は担っている。そして最終的には、主体的に英文を読み、読む目的に応じて読み方を変えるなどの力を備えた、英語を読む楽しさを感じることできる生徒を育てたい。

Ⅲ 研究方法

研究の流れは図1の通りである。質問紙による調査を実施するにあたり、まず筆者が調査したい内容を決め、予想

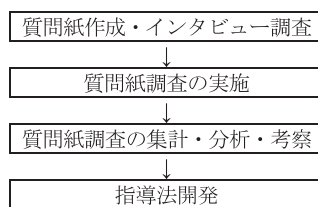


図1 研究の流れ

される回答を項目として挙げた。質問紙がある程度整った時点で、これらの質問内容や回答項目が中学生に対して適切なものであるかどうかを確かめるためにインタビュー調査を行い、生徒の生の声を質問紙に反映させた。そして、質問紙調査の実施後、データの集計・分析・考察を行い、指導法の開発を試みた。

1 質問紙作成

英文を読む際の中学生のつまずきや読解方略、中学生が英文を読みたくなるような授業スタイルなどを知るために、質問紙を作成した。対象は、まとまった英文を読むが増えてくる中学2年生、3年生とした。質問内容は表1の通りとし、4件法での回答とした。

表1 質問紙の内容

質問内容 * () 内の語は質問紙内の各セクションの略称	項目数
a・英語に対する好き嫌い (英語好き, R好き)	2
b・英文を読み始める前の気持ち (読み始め)	6
c・英文を読んでいてむずかしいと感じるとその度合い (難しい)	10
d・読みたいと思う英文レベル (レベル)	4
e・読んでみたい英語の読み物 (読み物)	8
f・読む気持ちが高まる授業スタイル (授業)	11
g・現段階の英文の読み方 (読み方)	13

2 インタビュー調査

質問紙作成の途中で、中学2年生10名と3年生10名に半構造化インタビューを行った(6月)。インタビューには、英語に対する意識、英語の能力ともに様々な生徒を選び、質問紙のa, c, f, gの内容を中心に、生徒一人につき10分~15分程度かけて筆者が行った。このインタビューを通して得られた回答をもとに、質問紙の回答項目を再検討した。

3 質問紙調査の実施

(1) 実施日

2014年7月4日

(2) 対象者

鳥取県内A中学校 2年生52名, 3年生60名, 合計112名 (回答に不備のあった1名を除く111名を分析対象とした。)

(3) 方法

学級担任の同席のもと、筆者が各クラスで、質問紙の目的と回答の仕方について説明をした。調査は、学校の成績に一切関係がなく、研究目的だけに使用することを伝えた。そして、特に、「読むこと」についての質問紙であることを確認し、「読むこと」とは声に出して読むことではなく、目で見て英文を読んでいくことであることに留意して回答するようにということを強調した。各学年とも、2クラスの教室が隣り合わせであるので、筆者が行き来し、質問紙の進み具合を確認するとともに、いつでも質問を受けられるようにした。時間は特に指定せず、最後の生徒が記入し終えるまで待ち、2年生の両クラスが終了した後、3年生にも同様に実施した。表2は、実際に使用した質問紙の一部である。

表2 使用した質問紙 (一部)

③あなたは英文を読み始めるときに、以下のよう()に思いますか。	4	3	2	1
ア おもしろくなくさうだと読むのが面倒(めんどう)	4	3	2	1
イ 量が多(おほ)いな読む気(き)にならない	4	3	2	1
ウ 文字(もじ)ばかりだと読む気(き)にならない	4	3	2	1
エ 単語(ことば)が難(むず)かそうだと読む気(き)にならない	4	3	2	1
オ 英語(えいご)自体(みづか)を難(むず)かしく感じる(かんじる)気(き)にならない	4	3	2	1
カ 英文(えいぶん)が正(ただ)しく読めるか自信(じゆん)がない	4	3	2	1
★その他(その他)にあれば下に記入(に)してください				

Ⅳ 質問紙調査の集計・分析・考察

質問紙調査によって得られたデータをもとに、相関係数や散布図、*t* 検定や効果量などからの分析・考察のほか、因子分析やクラスター分析を行った。分析には、生徒たちが4月に受けた英語の学力テストの得点と、その中の読むことの領域の得点を使い、英語の能力と生徒の意識及び読解方略の関係、学年間の読むことに対する意識の違い

などを探った。さらに、その分析結果をもとに、授業における指導法について検討した。しかし、本稿では紙幅の関係上、因子分析とクラスター分析の結果に絞って考察を行う。

1 因子分析

質問紙によって得られたデータの背後にある潜在変数を探るために、探索的因子分析を行った。観測変数として、質問内容の a, b, c, d, f の 33 項目を用いた。因子の抽出は、最尤法を用い、回転方法としてはプロマックス回転を指定した。固有値 1 以上の 8 つの因子を抽出し、表 3 のパターン行列をもとに、それぞれの因子を構成する項目を検討した結果、以下のように命名した。

因子① 周囲からの支援の受けとめ

[因子①から最も強い負荷を受けている項目]

- 授業エ：読む前に先生の出した質問が簡単そうとき
- 授業ケ：クイズやゲーム感覚で英文を読んでいくとき
- 授業イ：ペアやグループなど友達と相談できる時間があるとき
- 授業ウ：読む前に、内容に関する質問を先生が出したとき
- 授業オ：読む前に先生がこれから読む英文を紹介し、内容がおもしろそうだったとき
- レベルウ：少し頑張れば自分の力で読めるものを読みたい
- 授業カ：先生があらかじめ分かりにくい部分を説明しておいてくれたとき（英文が読みやすくなるヒントが与えられたとき）
- 授業ア：一人でじっくり読む時間をたくさん与えられたとき

授業エ、レベルウ、授業カは、与えられた課題が自分にもできそうだという期待感が背景にあることが共通している。また、授業ケ、授業イについては、友達との関わりが授業の中にあり、楽しく学習できそうだという期待感がある。そして、授業ウ、授業オ、授業アについては、自分自身がその課題に向かおうとする気持ちになる状況におかれていることが背景にある。これらを総合して考えると、この因子①は、自分の周りの人や環境の状況を肯定的に受けとめるかそうでないかに関わることであり、**「周囲からの支援の受けとめ」**と命名した。

因子② 読み始める意欲

[因子②から最も強い負荷を受けている項目]

- 読み始めウ：文字ばかりだと読む気にならない
- 読み始めイ：量が多いと読む気にならない
- 読み始めア：おもしろくなさそうだと読むのが面倒くさい
- 読み始めエ：単語がむずかしそうだと読む気にならない
- 授業サ：○分以内で読むようにと目標時間が示されたとき

これらの項目に共通して影響を及ぼしていることは、些細なことで読む意欲を失う可能性がある

表 3 パターン行列

	因子							
	1	2	3	4	5	6	7	8
授業エ	.912	-.021	-.056	-.109	.048	.036	.069	.392
授業ケ	.890	.059	.249	-.006	-.052	-.040	-.165	-.050
授業イ	.773	.010	.215	-.002	-.076	.001	.086	-.167
授業ウ	.736	.049	-.102	.007	.104	-.094	-.066	.104
授業オ	.645	.043	-.221	.050	.051	.053	-.035	.085
レベルウ	.554	-.147	.030	-.073	-.146	.090	.102	-.168
授業カ	.530	.163	-.337	.013	.089	.031	.138	.000
授業ア	.329	-.132	-.283	.028	.020	.135	-.011	-.029
読み始めウ	.102	.891	.191	.036	.034	.011	-.017	-.173
読み始めイ	.134	.828	-.110	.077	-.183	-.015	-.163	.197
読み始めア	-.056	.743	-.003	.005	.062	-.002	.012	.100
読み始めエ	-.030	.623	-.096	-.066	.106	.063	.096	.290
授業サ	.221	-.421	.089	.004	.259	-.013	-.119	.147
難しいカ	.100	.069	.861	.088	.004	.072	.133	-.209
難しいエ	-.041	-.017	.720	.098	.036	.138	.069	-.169
読み始めオ	-.184	.233	.422	.056	.163	-.056	-.094	.273
難しいキ	.077	-.183	.419	.217	-.065	-.027	.073	.212
R 好き	.092	-.078	-.416	.148	.096	-.018	.069	-.413
難しいケ	.073	.044	.235	.778	.033	-.097	-.040	.016
難しいク	-.115	.034	.055	.608	.045	.135	.068	.028
難しいコ	.021	.014	.083	.512	-.049	-.144	.015	.312
難しいウ	-.153	.003	-.169	.317	-.054	.072	.316	.135
授業コ	.135	.000	.102	-.070	.866	.032	.077	-.058
授業キ	-.138	-.005	-.071	.046	.844	.001	-.038	-.161
授業ク	.303	-.044	-.091	.160	.336	.059	.021	.077
レベルイ	-.025	.013	.084	.034	.065	.884	-.186	-.090
レベルア	.097	.049	.116	-.069	-.007	.765	.061	-.030
難しいイ	.173	.017	.333	-.032	.030	-.134	.739	-.067
難しいア	-.075	-.061	.027	.076	.025	-.030	.662	.167
読み始めカ	.102	.152	-.200	.130	-.072	-.080	.059	.574
英語好き	.269	-.081	-.339	.069	-.042	-.027	-.096	-.368
難しいオ	.019	-.092	.083	.266	-.147	.295	-.039	.304
レベルエ	.080	-.253	-.043	.077	.101	-.155	-.193	-.265

ということである。いずれの項目も、読み始めるときの意欲が回答に影響を及ぼしていることは明らかであろう。授業サについても、○分以内という指示は、読む前に与えるものであることから、この因子の影響を同様に受けたものと思われる。したがって、この因子を**「読み始める意欲」**と名づけることとする。

因子③ 読むことへの姿勢

[因子③から最も強い負荷を受けている項目]

- 難しいカ：書いてある内容のさし絵や写真がないとき
- 難しいエ：内容は簡単だが、英文の量が多いとき
- 読み始めオ：英語自体を読む気にならない
- 難しいキ：自分がよく知らない分野の内容のとき
- R 好き：英語の文章を読むことが好き

この因子については、英文の性質よりも、それらに付随するさし絵や写真、及び書かれている内容や量などへの受けとめ方が、この因子の中核を成していると思われる。R 好きについても、英文の文法的複雑さではなく、純粋に英語の好き嫌いに関わる項目であり、英文を読むこと全般に関わる好き嫌いが、この因子③を構成していると思わ

れるため、「読むことへの姿勢」と命名した。

因子④ 曖昧耐性, 想像力, 推測力

〔因子④から最も強い負荷を受けている項目〕

難しいケ：意味の分からない部分をとばして、先に読み進めないといけないとき

難しいク：書いてある内容を正しく理解しながらじっくり読む時間がたりないとき

難しいコ：英文にはっきりと書かれていないことを推測しながら読みとらないといけないとき（例：会話を読んで、その会話が行われている場所を推測するなど）

難しいウ：よく分からない文のつくりがでてきたとき

これらの項目には、英文をとばし読みしなげなければならない状況や、分からない部分を想像したり推測したりしなければならない状況が背後にあると思われる。十分理解する時間がなくても、足りない部分を頭の中で補いながら読み進める力が必要であることから、「曖昧耐性, 想像力, 推測力」と命名した。

因子⑤ 目的志向性

〔因子⑤から最も強い負荷を受けている項目〕

授業コ：読んだあとに、別の活動があると分かっているとき（読みとった内容について、あとで自分の考えを書くことが分かっているとき）

授業キ：グループで一人ひとりに役割が与えられて、あとで自分が読みとったことを説明しないといけないとき

授業ク：辞書を使って読んでもいいとき

授業コと授業キには、英文を読んだあとに、読みとったことを使う何らかのタスクが課されていることが共通している。それらのタスクが、生徒の読む活動の目的として位置付けられ、読むことはそのタスクの達成のために必要なこととしてとらえられている。このような性質から、この因子を「目的志向性」と命名する。授業クについては、英文を読む際に行わなければならないことであるため、この因子に含まれたと思われる。

因子⑥ 努力回避傾向

〔因子⑥から最も強い負荷を受けている項目〕

レベルイ：自分の力で無理なく読めるものを読みたい

レベルア：自分の力よりはるかに簡単で、気楽に読めるものを読みたい

レベルイもレベルアも、自分の力以上のものを読みたいという感情ではなく、努力をしなくても読みとれる英文を読みたいという感情である。したがって、この因子を「努力回避傾向」と名づける。

因子⑦ 未知語への対応力, 読み続ける力

〔因子⑦から最も強い負荷を受けている項目〕

難しいイ：読み方が分からない単語がでてきたとき

難しいア：読んでいて、意味が分からない単語がでてきたとき

この因子は、意味と発音の両面で、自分が知らない単語がでてきたときに難しいと感じる項目から成っている。そのような単語に出会ったときの局面を表しているので、「未知語への対応力, 読み続ける力」と命名した。

因子⑧ 自己効力感

〔因子⑧から最も強い負荷を受けている項目〕

読み始めカ：英文が正しく読めるか自信がない

英語好き：英語が好き

難しいオ：内容が複雑で、英文の量が多いとき

レベルエ：知らない単語がたくさん入っているむずかしいものを読みたい

この因子には、英語を読むことへの自信に関わる生徒の心情が背後にあると思われる。読み始めカや難しいオなどの項目は、自分が英文を読んで理解できるかどうかという不安感と関連があること、そして、そのような自信のなさが、英語が好きという感情や、レベルエのむずかしいものを読むことへの意欲に影響を与えていると考える。したがって、この因子を「自己効力感」と命名する。

2 クラスタ分析

教室での指導場面において、生徒の特性をつかみ、集団がどのようなタイプの生徒で構成されているかを把握することは、効果的な指導につながるであろう。そこで、どの生徒がどのようなタイプの学習グループに属するかを明確にし、一斉指導でその特性に応じた指導ができるようにするために、階層的クラスタ分析（Ward 法・平方ユークリッド距離）を行った。使用したデータは、因子分析で使ったものと同じものである。得られたデンドログラムをもとに検討した結果、集団の特徴が一番よく表れると思われる7つのクラスタをグループとして分けることとした。

3 各クラスタの特徴

7つのクラスタの特徴を探るために、因子分析から抽出された8つの各因子の平均値と標準偏差をクラスタごとに算出した。その平均値を＋－を用いて表したものが表4である。また、因子分析に入れなかった質問内容の、e-読んでみたい英語の読み物と、g-現段階の英文の読み方について、肯定的な回答と否定的な回答の度数・割合を各クラスタごとに出し、クラスタの特徴を考察する際の参考とした。

これらの2つのデータをもとに、各クラスタの特徴を検討した結果が、以下の通りである。

●**クラスター1**：このクラスターの生徒たちは、英語への好感度もリーディングへの好感度もとても低いので、英語も英語を読むことも好きではないことが分かる。英語の読み物への関心もほとんどなく、因子の平均値もほとんどでーであることから、学習全般に意欲が低く、この生徒たちには、まず学習意欲を引き出すための手立てが必要になってくると思われる。

現在の英文の読み方については、英文全体をながめて、タイトルや目についた単語などから内容をイメージしている傾向にあり、英文一つ一つに目を通していない様子が見える。この生徒たちは、英文を積極的に読むためにそのような読み方をしているというよりはむしろ、直感的に英文をとらえ、細かい部分を読まずに、短時間で終わらせるような読み方をしている可能性がある。

●**クラスター2**：このクラスターの生徒たちは、クラスター1と同じく、英語への好感度もリーディングへの好感度もとても低いので、英語も英語を読むことも好きではないと言える。また、読むことへの姿勢（因子③）が特に低く、英語に対する不安感や抵抗感を生み出していると考えられる。読み始める意欲や自己効力感など、他の因子の低さも目立つが、因子①に注目すると、周囲からの支援によっては、授業に対しては前向きに取り組む力も備えていると推察できる。また、問題を先に読んで答えを探したり、単語の意味や英文の内容を予想しながら読んだりする生徒が多いものの、必ずしもテスト等で得点の獲得につながっているわけではない。

●**クラスター3**：このクラスターの生徒たちは、英語はあまり好きではなく、英語を読むことも好きではないと思われる。読み始める意欲（因子②）は低いが、授業スタイルによっては読む気になる（因子①）という、授業の魅力に影響を受ける生徒たちである。また、因子④の曖昧耐性、想像力、推測力が弱いことも特徴の一つである。読み方としては、一語一語読みとっていく生徒が67%いる一方で、トップダウン的な読み方もしているので、授業の工夫次第でさらにいろいろな読解方略を身につけることができると思われる。絵本や雑誌への関心も、半数以上の生徒がもっている。

●**クラスター4**：このクラスターの生徒たちは、英語に対する好感度は中程度であるので、英語自体はまあまあ好きであるが、読むことについてはあまり好きではないと言える。また、英語を読むことへの姿勢（因子③）はもっているものの、読み始める意欲（因子②）がわきにくいという特徴が見受けられる。目的志向性がやや低く、授業スタイルによっては、意欲の変動が見られるかもしれない。英語の力があまり高くないため、文の意味を丁寧にとっていくというよりは、内容を予想したり、自分の知識を活用したりする傾向にある。洋楽の歌詞や絵本に関心が高い。

●**クラスター5**：このクラスターの生徒たちは、英語はまあまあ好きだが、読むことはあまり好きではないと思われる。一語一語、一文一文の中で声を出しながら読んでいく生徒が多いためか、曖昧耐性（因子④）が弱い。しかし、場面を想像したり、内容を予想したりしながら読むなど、幅広い読解方略を用いており、読み始める意欲（因子②）も特に低いわけではない。読むことに対して受身的な姿勢でいる様子が見えるので、読解方略を使っていろいろな読み方を体験させると意欲が高まる可能性があると思われる。また、一人でじっくり読む時間を与えられ、独力でこつこつ読むことを好む傾向が見受けられる。

●**クラスター6**：このクラスター6の生徒たちは、英語も英語を読むことも好きな集団であると考えられる。因子①の結果からも学習に意欲的に取り組もうとする姿勢があることが分かるが、因子④や⑦から、英文を読んでいるときに何かしらの原因で難しいと感じること

表4 各クラスターの因子の特徴

	test	R-test	(英語好きより)		因子①	因子②	因子③	因子④	因子⑤	因子⑥	因子⑦	因子⑧
			(R好きより)	(R好きより)								
	2年Max=69 3年Max=70	2年Max=15 3年Max=16	英語に対する好感度	Readingに対する好感度	周囲からの支援の受けとめ	読み始める意欲	読むことへの姿勢	曖昧耐性、想像力、推測力	目的志向性	努力回避傾向	未知語への対応力、読み続ける力	自己効力感
クラスター(1) 5人	37	8.8	1.20	1.20	--	--	-	--	--	+	--	--
クラスター(2) 11人	36	7.3	1.18	1.36	.	--	--	--	-	++	--	--
クラスター(3) 9人	44	11.0	2.11	1.56	++	--	-	--	.	++	-	-
クラスター(4) 30人	41	9.3	2.63	2.30	+	-	.	-	.	++	-	-
クラスター(5) 23人	45	9.4	2.87	2.39	+	.	.	--	.	+	-	-
クラスター(6) 25人	54	12.4	3.68	3.24	++	.	.	-	+	++	-	.
クラスター(7) 8人	51	12.4	3.88	3.38	+	+	+	.	+	+	+	.

あることが分かるが、因子④や⑦から、英文を読んでいるときに何かしらの原因で難しいと感じること

1.0~1.5 未満	--
1.5~2.0 未満	-
2.0~3.0 未満	.
3.0~3.5 未満	+
3.5~4.0 以下	++

が多く、つまずきやすいのではないと思われる。例えば、単語の意味を文脈から予想したり、場面を想像したりする方略は使っているものの、そのような読み方をしないといけないときなどに難しさを感じるなどである。また、一語一語、一文一文丁寧に読んでいる生徒が多い一方、キーワードを見つけてから読み始める生徒の割合は低い。読み物については、絵本や外国の小説、物語への関心が高い。

●**クラスター7**：このクラスターの生徒たちは、英語も英語を読むことも好きである。学習に意欲的であり、つまづくことが少ない。未知語への対応力（因子⑦）もあり、多くの方略を使って英文を読んでいると言える。読み物についても、幅広くいろいろなものに関心がある。また、英語を得意としているものの、自己効力感があまり高くないので、このクラスターの生徒たちの有能感を高める手立てが必要であると思われる。

V 指導法

各クラスターの特徴を踏まえ、様々な指導法の中から、それぞれのクラスターに合った活動を考えた。指導法の開発にあたっては、様々な文献を参考にした。

1 指導法一覧

表5は、それぞれの指導法がどのクラスターに適しているかを示したものである。◎は特に適しているクラスターを表し、○は適しているクラスターを表している。特定の指導法が単一のクラスターの生徒のみに適するとは考えにくいので、その指導法を用いた授業における内容面や方法面での工夫が、複数のクラスターの生徒の学習を促進しうる場合には、それらのクラスターにも◎、または○を記している。できるだけ広く、いろいろな生徒に適用できるようにした指導法もあるため、一斉指導で全員に一つの指導法をするにしても、どのクラスターをターゲットにした活動かを念頭においておけば、対象としている生徒に注目して指導・支援ができると考えた。

2 指導法の詳細

ここでは、考案した指導法の中から、B, F, K, Nの4つを取り上げ、詳細に述べる。これらの指導法は、それぞれ異なるクラスターに焦点をあてたものである。

表5 各クラスターへの指導法

指導法【関連する因子】	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
A 文字の音韻化【因子⑦】	◎	◎	○	○			
B 内容に関連する写真や絵の分類【因子③】	○	◎	○		○		
C 縮約版の作成【因子②】	○	○	◎	◎			
D 発展的読み物の活用(多読的指導)【因子⑤】【因子⑥】【因子⑧】	○	○	○	○	○	◎	◎
E 単語や写真からの内容予想【因子①】【因子②】		○	○	◎	○		
F 目的別の読み【因子①】【因子⑤】			◎	○	○		
G authentic な教材を用いた指導【因子①】			◎	○	○		
H ライティング活動に向けての読み【因子①】【因子⑤】			◎		○		
I 2 択式単語予想シート【因子⑦】			○	○	○	◎	
J 推論発問【因子①】【因子④】			○		○	◎	◎
K パラグラフリーディング【因子②】【因子③】【因子④】				○	◎	◎	
L タイトルと英文のマッチング【因子④】					◎	○	
M 縮約版と元の英文との関連【因子④】					○	◎	○
N Graphic Organizer【因子⑧】						◎	◎

B 内容に関連する写真や絵の分類

挿し絵がないときに英文を難しいと感じる生徒のために、テキストには載っていない写真や絵を用意し、理解の補助材料とする。それらの写真から英文の内容を予想したうえで、各自英文を読み、その後、それぞれの写真がどのセクション、又はパラグラフに関連があるかを考え、分類する活動である。

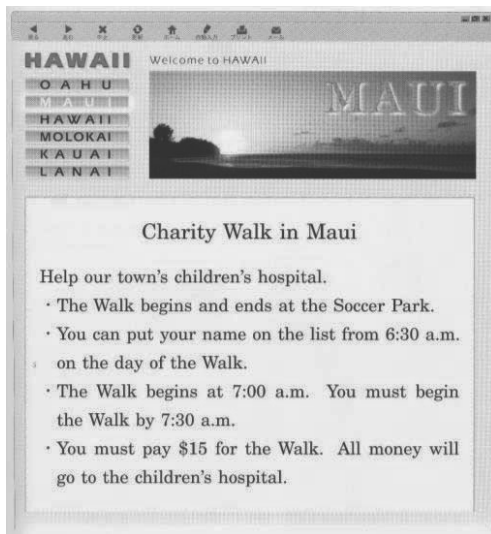
質問紙の「書いてある内容のさし絵や写真がないとき」に英文を難しく感じるという項目に対し、最も強くそう感じるのは、クラスター2の生徒たちである。この項目が含まれている因子③「読むことへの姿勢」もすべてのクラスターの中で一番弱く、絵をたくさん使用することは、読むことへの抵抗感を減らし、親近感をもたせることにつながるのではないかと考える。

また、この因子③には、「内容は簡単だが、英文の量が多いとき」に英文を難しく感じるという項目も含まれている。単元全体を取り上げて、一つのセクションごとに絵や写真を選ぶ方法もあるが、英文の量に困難さを感じることに配慮して、一つのセクションに対して複数の絵を提示し、パラグラフごとに適するものを選ぶという方法も考えられる。さらに、この因子には「自分がよく知らない分野の内容のとき」という項目も含まれているため、扱う単元の内容によっては、生徒のス

キーマを活性化させるような写真を用い、その分野についての簡単なやりとりを取り入れながら問いを出すことも必要である。

F 目的別の読み

クラスター3の生徒は、読み始める意欲は低い。周囲からの支援を好意的に受けとめる傾向にある。そこで、英語を読むことに対する意識が低い生徒たちに、目的別の読みを設定し、活動自体に興味をもたせるとよいのではないかと考えた。目的別の読みとは、一つのテキストに対し、読む目的を複数挙げ、その目的に従って読む活動である (Nuttall, 2005)。いろいろな目的に沿って同じ英文を繰り返し読み、自分の読み方の違いに気付かせるという個人の活動として位置付けることができるほか、グループごとに異なる目的を与え、テキストのどの部分に注目して読んだか、どのような読み方をしたかを紹介しあうこともできる。例えば、図2の英文に対し、以下のような3つの目的を与えることができる。



(出典：Sunshine English Course 2 開隆堂)

図2 Program 3-1 本文

- (1)このイベントに自分が参加しようと思うので、覚えておくべき情報を取り出す。
- (2)このイベントの企画側として、より分かりやすいホームページにするにはどんな情報を付け足せばいいか。
- (3)日本人用に日本語バージョンを作る担当になった。

(1)の目的に対しては、集合場所や、始まる時間、参加料などに注目して、最低限必要な情報を拾う読み (スキミング) をするであろう。先に数字に目を留めて、その前後を読むこともあるだろう。

一番最初の文や最後の文などは読まれない可能性もある。(2)の目的に対しては、書いてある内容をざっとつかみ (スキミング)、この案内に追加しなければならない情報は何かを考えることが必要である。生徒たちは、英文の細かい部分の意味をとるというよりは、何に関することがすでに書かれているかをとらえるような読みをするであろう。そして、追加情報として、このイベントの終了時間や歩く距離、持ち物、服装などを思いつくるのではないかと考える。(3)の目的に対しては、一文一文を日本語に直す作業を伴うため、英文の細かいところにも目を向け、丁寧に読んで意味をとろうとするであろう (精読)。分からない単語があったら辞書を引き、どの意味がふさわしいか考えたりすることも予想される。

この指導を通して、一つの同じ英文であっても、目的によって読み方や読む速さが変わることを生徒に実感させることができる。生徒にいろいろな読み方を体験させたい場合に、授業で扱うテキスト自体を変える方法もあるが、この指導のように、読む目的を変えることによって異なる読解方略を身に付けさせることもできると考える。

K パラグラフリーディング

生徒がテキストを見る前に、単元内の全てのパラグラフをつなげておき、指定した数のパラグラフに分けさせるタスクである (高梨・卯城, 2000)。英文の特性によって、接続詞に注目させたり、主題文を考えさせたりするなど、様々な着眼点から取り組ませることができる。また、必要に応じて接続詞等を文頭に加えて、英語が苦手な生徒も取り組みやすくさせることもできるであろう。例えば、Sunshine English Course 2 の Program 9 の “A Priest in a Mask” は、6つのパラグラフから構成されており、それぞれのパラグラフの意味のまとまりが比較的明確であるため、この活動を取り入れやすい単元であると考えられる。英文の段落内には、主題文のほか、補足説明、例示、論拠、具体化などの文章があり、文が並列されて同じ重要度で羅列されているわけではないので、めりはりをつけた解釈が求められる (中森, 2010)。したがって、パラグラフとして区切った理由を生徒に問い、話の展開や文章構成などの知識を指導することも、生徒の読解方略を広げるために重要であると言えることができる。

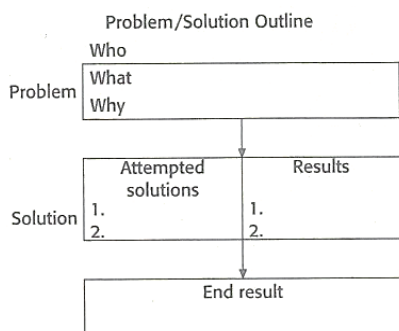
この指導は、一定の量の英文を最初に目にする

ため、因子②「読み始める意欲」や因子③「読むことへの姿勢」をある程度有している、クラスター5とクラスター6の生徒に適していると考えられる。また、クラスター4の生徒は、段落ごとの意味をつかみながら読む生徒の割合が低く、文章全体の意味をとらえるようにしている生徒も半数程度である。意味のまとまりをとらえながら、全体の理解へとつなげる読み方を定着させるために、クラスター4の生徒にも効果的であると考えられる。

N Graphic Organizer

英文を視覚的にとらえ、内容を理解する方法の一つに、グラフィック・オーガナイザーの利用が挙げられる。Grabe (2009) は、グラフィック・オーガナイザーについて、文章の構成を図式化し、情報やメインアイデアの理解を助けるものであると述べている。本研究の質問紙調査において、生徒が英文を読んでいて難しいと感じる時の平均値が最も高い項目は、「内容が複雑で、英文の量が多いとき」であった。このような難しさに対処するには、頭の中を整理することが必要であり、グラフィック・オーガナイザーの使用は効果的であると考えられる。英文の内容によって、どのような形式のグラフィック・オーガナイザーが適しているかを考え、生徒が英文を理解するのに最も適した図を用いなければならない。

Grabe (2009) は、テキストへの気づきを促す活動の一つに、「次に来る情報の予測をする」ことを挙げている。英文の内容を予測しながら読み進めることは、リーディング能力の大事な要素であり、グラフィック・オーガナイザーによって、生徒のリーディングにおけるこの過程が活性化されるであろう。例えば、Sunshine English Course 2 の Program 8 に“A Shelter for Pet Animals”という読み物がある。阪神淡路大震災に関する話が3ページに渡って書かれているが、震災時の様子から話がスタートし、ある獣医がどんなことをし、どういったことが起こったか



(Grabe & Stoller, 2002, p.217)

図3 グラフィック・オーガナイザー

などが、順に述べられている。このような英文を読む際に、図3のようなグラフィック・オーガナイザー (Grabe & Stoller, 2002) を与え、英文の構成をあらかじめ意識させることができる。この Program 8 の場合、パート1では、“どんな問題が起こったのだろう”，パート2では“どんな解決策がとられたのだろう”などの予測をしながら、生徒は英文を読み進めると思われる。

グラフィック・オーガナイザーの使用は、図の中に要点を書き込むことによって、英文内の文同士のつながりや、段落ごとの関係性を考える機会を生徒に与えることができる。したがって、長い英文を読むときや、文章構成を考えさせて理解を深めさせたいときなどに活用することで、内容が複雑で難しいものであっても読んでみようと思う意欲のあるクラスター6やクラスター7の生徒たちへの読むことに対する自信を育てる足場となるのではないかと考える。また、グラフィック・オーガナイザーは、理解した内容が目に見える形で残るため、視覚的にも生徒に達成感を与えるというよさがある。理解を適宜、図などにまとめながら読む読み方というのは、ぜひとも生徒に身につけてほしい方略である。また、教師の視点からすると、個人の活動としてもグループの活動としても用いることのできる、汎用性の高い指導法であろう。

以上、各クラスターへの指導法について述べてきた。生徒の読むことに対する意識や読解方略は様々であるため、生徒が本当に必要としている指導を見極めることが、リーディングの授業では欠かせない。

読解方略を効果的に使うためには、学習者が自分の読解能力やタスクの目的、難しさなどを把握し、どんな方略が利用できるか考えた上で、自分をモニターしながら英文読解を進める力、つまり、メタ認知に関わる能力が、重要な役割を果たしている (門田・野呂・氏木, 2010)。このようなメタ認知については、Nuttall (2005) も、学習者が自ら行わなければならないことの一つとしており、人が読み手として成長していくためのキーファクターとして認識されていると述べている。メタ認知的方略と認知的方略は複雑に絡み合っているので、扱うテキストにふさわしい方略をどう指導していくか、今後さらに考える余地がある。

VI 本研究のまとめと今後の課題

本研究の目的は、中学生の読むことへの意識を調査・分析し、英語の能力との関係を明らかにすること、及びその結果を踏まえた指導法を開発することであった。

まず、インタビュー調査に基づいて作成した質問紙調査を行い、データの分析をもとに生徒の意識を探った。その結果、これまで筆者が生徒との関わりを通して見ていた姿と一致する傾向とともに、予想に反した傾向も明らかとなり、普段は表に表れない生徒の意識にも目を向けることができた。具体的には、探索的因子分析によって8つの因子が明らかになり、生徒の意識の背景にある要素を特定することができた。階層的クラスター分析においては、生徒を7つのクラスターに分類し、その特徴を因子分析の結果や質問紙の回答傾向などを総合して考察した。学習集団がどのようなタイプの生徒で構成されているかを分析することは、多様なタイプの学習者への具体的な指導を考える上で有効な手法であったと考える。生徒が本当に必要としているスキルの指導や、求めている支援を行っていくために、生徒の実態を把握することは欠かせないことである。その方法の一つとして、指導者の主観だけでなく、質問紙の分析という客観的なデータに基づいて考察することができたことは、自らのこれまでの指導を見直すと同時に、意味のある授業改善を行う大事な視点となった。

指導法の開発に際しては、つまりきに関する理論的な背景や対処の仕方などについての専門的な知見をもとに、生徒の動機づけや読解方略に焦点をあてた具体的な指導の手立てを考えた。生徒一人ひとりの興味関心は様々であり、読む必然性によって授業への意識も変わるため、教材としての教科書を多面的にとらえ、題材内容やテキストタイプに応じてどのような指導が適切かを見極めていくことが大切である。そして、一人ひとりの生徒が主体的に教材に向き合い、よりよい読み手となっていくために、一斉指導においては、難易度を各指導法の中で調整しながら、すべての生徒にバランスよく目を向けていかなければならないと考える。

最後に、本研究の課題について述べる。本研究で提案した指導法は、授業実践を通してその有効性を検証していく必要がある。各クラスターへの指導法が、生徒たちの読むことへの意欲を高め、

意図した読解方略を身に付けることにつながるのか、時間をかけて検討していかなければならない。なお、読解方略を生徒に指導する際に、学習方略との関連性を取り入れて多面的に考察すると、実際の指導場面での具体的な手順がより明確になるであろう。また、指導を継続して行い、生徒の意識や読解方略がどう変化するかを再調査することによっても、指導の有効性を確認することができると考える。

リーディングを巡っては、「英文読解」のとらえ方が時代とともに変化し、それに伴って数々の指導法が開発されてきている。訳読式の英文読解の時代から、4技能の統合を見据えた読みへと変わり、生徒が中心となった授業展開がなされている。だからこそ、生徒一人ひとりの特徴を知り、適切な指導内容や授業スタイルを模索することは、教師の大事な役目である。

...what we can do is give them techniques for approaching texts of various kinds, to be used for various purposes. That is the essence of teaching reading.

(Nuttall, 2005, p.38)

教科書を中心とした指導であっても、目指すところは、将来的に目的に応じた読みができるようにすることである。英語を読むことが好きな生徒が増えるよう、“今日はどんな内容かな”という期待感を生徒が抱けるような授業を展開していきたい。

【謝辞】

本研究を丁寧にご指導いただいた猫田英伸先生、大谷みどり先生をはじめ、島根大学の関係者の皆様、調査（研究）協力校の皆様には、心からの感謝の気持ちとお礼を申し上げます。

〈参考文献〉

Benesse 教育研究開発センター (2009) 『中学校英語に関する基本調査（生徒調査）』

http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/chu_eigo/seito_soku/ 2014/6/17 最終閲覧日

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Longman.

門田修平・野呂忠司・氏木道人 (編) (2010) 『英語リーディング指導ハンドブック』東京：大修館書店
文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説 外国語編』東京：開隆堂

中森誉之 (2010) 『学びのための英語指導理論』東京：ひつじ書房

Nuttall, C. (2005). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Education.

高梨庸雄・卯城祐司 (編) (2000) 『英語リーディング事典』東京：研究社

〈参考教材〉 *Sunshine English Course 1, 2, 3*